

OÑATE CANTERO, María Araceli
Universidad Francisco de Vitoria de Madrid

@ maraceli.onate@ufv.es

■ Recibido / Received
30 de julio de 2021

■ Aceptado / Accepted
31 de octubre de 2021

Violencia, educación y teoría mimética. Hacia una mimesis positiva

Violence, education and mimetic theory.

Towards a positive mimesis

Comprender la complejidad del acoso y la violencia escolar constituye un paso previo necesario a la propuesta de cualquier modelo de prevención cuya eficacia se postule y cuyo fundamento sea la centralidad de la persona y la búsqueda de la verdad en el ámbito educativo, lugar privilegiado de encuentro. La teoría mimética descrita por Girard no solo explica las raíces de la violencia presente en las aulas, sino que constituye su fundamento antropológico y el marco teórico adecuado para revertirla, además de reconocer en la víctima inocente la piedra angular del edificio de la educación.

Las exigencias internacionales, las reformas del código penal y de los mecanismos de protección a la infancia recuerdan, a instituciones públicas y privadas, la responsabilidad de garantizar un entorno seguro a todos y cada uno de sus escolares. El compromiso de toda la comunidad educativa, la aprobación de protocolos del buen trato por parte de los alumnos, la identificación precoz mediante la evaluación periódica de la violencia, la gestión de las actitudes en el aula y mentorías de evolución psicosocial configuran la triple mirada institucional, psicosocial e individual del Programa AVE de prevención del acoso y la violencia escolar que, a partir de las aportaciones de René Girard y Jean-Christian Fauvet, viene demostrando su eficacia en la erradicación del acoso escolar y la discriminación en nuestras aulas.

PALABRAS CLAVE: Teoría mimética, acoso escolar, *bullying*, educación, discriminación, prevención de la violencia.

Understanding the complexity of bullying and school violence is a necessary prior step to the proposal of any prevention model whose effectiveness is postulated and whose foundation is the centrality of the person and the search for the truth in the educational environment, a privileged meeting place. The Mimetic Theory described by Girard not only explains the roots of the violence present in the classroom but also constitutes its anthropological foundation and the appropriate theoretical framework to reverse it, in addition to recognizing in the innocent victim the cornerstone of the education building.

International requirements, reforms of the Penal Code and child protection mechanisms remind public and private institutions of their responsibility to guarantee a safe environment for each and every one of their schoolchildren. The Commitment of the entire educational community, students adopting Good Treatment Protocols, early identification through periodic evaluation of violence, management of attitudes in the classroom and psychosocial evolution mentoring shape a triple institutional, psicosocial and personal approach of the AVE Program for the Prevention of Violence and Bullying which, based on the contributions of René Girard and Jean-Christian Fauvet, has demonstrated its effectiveness in the eradication of bullying, discrimination and violence from our classrooms.

KEY WORDS: Mimetic Theory, School Harassment, Bullying, Education, Discrimination, Violence Prevention.

1. VIOLENCIA Y MÍMESIS

En el análisis de las tensiones sociales a lo largo de la historia, la expresión de la violencia en cuanto uso de la fuerza para causar daño a otro es señalada por la tradición moral de la humanidad como éticamente inaceptable desde el *alterum non laedere* de los *tria iuris praecepta* de Ulpiano, recogidos en el *Digesto* de Justiniano (D. 1. 1. 10 pr) junto al *honeste vivere* y al *suum cuique tribuere*.

El uso de la fuerza para causar daño, a diferencia de su uso como un medio para disminuir la capacidad de acción del otro, identificado en el *Leviatán* con el poder entendido como capacidad de actuar y «satisfacer los propios deseos» (Hobbes, 1979), cuando surge de diversas voluntades libres asociadas para buscar un bien común, es considerado «acción política» (Arendt, 2016, pp. 199-266).

Desde el *politikón zôion* (Aristóteles, 1988, nota 20; *Ética a Nicómaco*, IX, 9, 1169b16), pasando por el *homo homini lupus* de Hobbes (*De Cive*. Epístola dedicatoria, 2000) o el *buen salvaje* en estado de naturaleza (Rousseau, 1996, pp. 26-27), «la violencia sigue siendo objeto de la búsqueda filosófica, como toda interrogación sin respuesta definitiva referente a la condición humana» (UNESCO, 1981, p. 28). Ya Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* distinguía entre las especies de agravios con que los hombres son perjudicados, los que suceden por violencia, en los que principio y causa proceden de fuerza, y los que suceden por ignorancia y por negligencia. En el derecho romano se alude a la fuerza o miedo, violencia o intimidación, con la fórmula octaviana *vis metúsvē*^[1] al estimar ambas desde el punto de vista del sujeto paciente de la coacción y la merma considerable de la libertad necesaria para decidir lo más conveniente para él, entendiendo lo tenue que puede llegar a ser la diferencia entre la violencia física absoluta y la violencia psíquica (Blanch, 2017, pp. 656-660), también recogida en *Las Partidas* (Ley 15, título 2, Partida 4.^a y Ley 7, título 33, Partida 7.^a).

El estudio de la naturaleza polimórfica y multidimensional de la violencia (Aznar, 2015) ha estado relacionado con su control, con el poder, con las diversas formas de organización política y con la guerra, y ha alcanzado en el siglo xx un nivel de desarrollo técnico tal de los instrumentos de violencia que ningún objetivo político podría corresponder en ningún caso a su potencial destructivo (Arendt, 2020, p. 11). La violencia de las sociedades primitivas es incomparable, ciertamente, con la violencia moderna (Girard, 2006, p. 44); sin embargo, la violencia física, primitiva y brutal ha dado paso a una violencia crecientemente social y psicológica, una violencia «civilizada». Sofisticada y sutil, ha conseguido quebrar el principio básico de solidaridad humana, carácter esencial de la moralidad (Durkheim, 1987) que permite a la familia humana compartir plenamente el tesoro de los bienes materiales y espirituales (Benedicto XVI, 2008).

Principio de ayuda mutua que, se atribuya a una causa biológica o sobrenatural, está presente en la primitiva vida tribal (Kropotkin, 2009) como una de las rocas humanas sobre las que están construidas nuestras sociedades (Mauss, 2012, pp. 67-79), y que la institución ritual del regalo simbolizaba representando una muestra de respeto y compromiso de colaboración, según describe Mauss cuando habla de la naturaleza moral y económica de las transacciones humanas, de los fenómenos de intercambio y del origen del contrato. Rito del regalo que, como todos los ritos —en palabras de Girard—, pretende consolidar los lazos sociales contribuyendo a la buena marcha de los asuntos, con reglas estrictas que lo regulan e intentan



conciliar el imperativo de la reciprocidad y de la igualdad con el imperativo de la diferencia que no es menos esencial (2006, p. 30).

Sin embargo, la quiebra del principio básico de solidaridad y la salida individual mediante el pacto de mutua indiferencia, extiende en la sociedad el relativismo de la universal obligación de ayuda a las víctimas, situando en el dominio de la decisión individual algo que desde el origen de los tiempos forma parte del acervo del deber colectivo (Piñuel y Oñate, 2007). Relativismo que también explica cómo «nuestras sociedades encuentran ahora formas tremendamente más sofisticadas, sistémicas, maquinales, furtivas e invisibles de producir aún los sacrificios necesarios para su subsistencia y supervivencia, pues ahora, sorprendente y paradójicamente, hallamos a los victimarios hablando y actuando todo el tiempo en el nombre mismo de las víctimas» (Basaguren, 2019). Como señalara Spaemann,

el monopolio estatal de la violencia es negado con éxito. El uso de la violencia por parte de individuos se extiende. Y no solo en la forma de la criminalidad habitual, sino de modo que los que hacen uso de la violencia se sirven de argumentos morales para justificarse [...] [hasta el punto de que] la cuestión de la violencia no es, por tanto, moral, sino solo una cuestión táctica. Cuando la violencia acerca al objetivo está justificada (2004, pp. 161-195).

En junio de 1992, la UNESCO en su «Pensar la violencia» desde las más diversas perspectivas, filosóficas, históricas, psicológicas y sociológicas, hizo referencia a la extensión neológica —podríamos añadir autopoiética— del término «violencia» cuya prevención constituye una prioridad y un importante problema de salud pública, declarado por la 49ª Asamblea Mundial de la Salud^[2] celebrada en 1996, debido a las graves consecuencias inmediatas y a largo plazo que la violencia tiene para la salud y para el desarrollo psicológico y social de los individuos, las familias, las comunidades y los países.

Amplitud, ambigüedad y utilización extensiva del término violencia que posee numerosas caras, connotaciones diferentes según su contexto, y es fruto de procesos distintos pudiendo llegar a volverse un problema la inflación de su uso (Sémelin, 1983). Un problema ubicuo que la OMS considera además «un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación» (Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, 2002, p. 4). Conceptualización subjetiva e imprecisa de la violencia que, al margen de la violencia psicológica y social, abre paso a un tipo de violencia invisible, simbólica, implícita, estructural, cultural, «que no necesita ninguna forma de violencia directa» (Galtung, 2003) y que en el ámbito del discurso nos sitúa ante la pendiente resbaladiza que supone el paso del *hate crime* a la penalización del *hate speech* y el riesgo cierto de poder ser utilizado para silenciar opiniones controvertidas (Coleman, 2018).

Umbral institucional identificado por Lafont, donde la exclusión se hace más relevante (1997, pp. 37-58), en relación con la considerada por Rawls «la pregunta del mundo contemporáneo» (1997, p. 780). Pregunta acerca del «uso público de la razón», los valores compartidos, los acuerdos como fuente de legitimación del poder, la acomodación razonable propuesta por Rawls o la cláusula de traducción institucional de Habermas, explorada en el *Diálogo de Baviera* entre Ratzinger y Habermas (2006; 2008), en relación con la presencia de la religión en la esfera pública.





Despotismo blando identificado por Taylor (1994, pp. 37-47) como una de las tres formas de malestar de la cultura contemporánea y que —en palabras del profesor Navarro-Valls— convierte a buen número de ciudadanos en individuos enclaustrados en sus propios corazones, perdiendo el concurso de un importante estrato de población y empobreciéndose el Estado en su propia entidad (Navarro-Valls, 2001). Pero el ser humano no puede realizarse si no es en una comunidad; de ahí el riesgo señalado por Habermas de secarse las fuentes de la solidaridad de los ciudadanos si se produjera una «desencaminada secularización de la sociedad en conjunt» (2006; 2008), solidaridad que el *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia* considera necesario reinventar (París, 1999). Porque la expulsión de las convicciones supone la expulsión del *paráklito*, único defensor de la víctima cuya inocencia revela junto a la «mentira inasible» (Girard, 1996, p. 13) de su culpabilidad. Es el mecanismo de la expulsión, de acusar, culpabilizar y sacrificar a las víctimas, el que en la Cruz queda desvelado (Barahona, 2014, p. 131).

Pero la violencia es más una espiral dinámica que un punto fijo determinado (Piñuel y Oñate, 2007), de tal forma que «el problema descartado por la filosofía reaparece, representado por la tragedia» (UNESCO, 1981, p. 27). Violencia que, *enmascarada* (García-Ramos, 2017a, p. 229) en los mitos, se presenta como un enigma en el marco de la comprensión profunda de lo humano y de su dimensión relacional. Un enigma que encierra la clave hermenéutica ofrecida por Girard desde la antropología: el deseo mimético que «siempre nos aboca al conflicto» (Barahona, 2017, pp. 31-63) porque no es un deseo genuino ni lineal entre el sujeto deseante y el objeto deseado, sino que su estructura triangular es la raíz de la que se nutre la violencia. Deseo de ser otro que recoge el originario significado etimológico de *mimeisthai*, de donde deriva «mímesis» y que no es tanto imitar, como representar o encarnar a un ser alejado de uno (Bozal, 1987, p. 70).

2. EDUCACIÓN: HACIA UNA MÍMESIS POSITIVA

La mímesis positiva, sólido fundamento de la natural condición relacional del hombre (González, 2017, pp. 141-144) ha sido un concepto central, tanto en la historia de la Estética (Bozal, 1987) desde la reflexión sobre la representación de la naturaleza, la realidad y la belleza a través de la artes —presente en Platón y en la *Poética* de Aristóteles—, como en las principales teorías del desarrollo afectivo, el aprendizaje o el descubrimiento de las neuronas espejo (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006), neuronas especulares premotoras que nos permiten identificarnos con los otros.

Somos encuentro y mímesis y la educación es lugar privilegiado de encuentro, donación y propuesta de modelos, dado que «la relación educativa es un encuentro de libertades» (Benedicto XVI, 2007) con el objeto de interpelar y formar en la auténtica libertad. Del latín *educare*, «ir conduciendo de un lugar a otro», y también de *educere*, «extraer, sacar fuera», educar es ayudar a alguien para que se desarrolle de la mejor manera posible en los diversos aspectos que tiene la naturaleza humana (Rojas, 1994). Es descubrir los talentos y desarrollar las competencias en el otro, capacitar a la persona para vivir con plenitud y aportar su contribución al bien de la comunidad (Benedicto XVI, 2007), que a partir del proceso educativo intenta transmitir a todos sus miembros la cultura (Eliot, 2008).

De la mano de las neurociencias cognitivas y de las redes de aprendizaje, las escuelas, en cuanto organizaciones que aprenden, incorporan innovaciones educativas con el objeto de contribuir al descubrimiento de potencialidades y al desarrollo de competencias a partir de la consideración de la educación como experiencia de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en diferentes contextos, desde la familia y la escuela hasta los lugares de desarrollo profesional e incluso a través de los medios de comunicación. Lejos de una mera capacitación profesional basada en la fragmentación del saber, la educación es básicamente la adopción de modelos de conducta» (Barahona, 1998, p. 224), la búsqueda de sentido y el deseo de responder a las inquietudes últimas y fundamentales (Benedicto XVI, 2011). La educación parte de las necesidades humanas a las que pretende servir de guía: el sentimiento de singularidad, conciencia de irrepetibilidad e individualización donde tiene su raíz el hecho educativo, imprescindible para poder decir yo, y el sentimiento de pertenencia a un grupo que nos permita hablar de un nosotros (Reyero, 2001, pp. 105-120). En palabras del profesor Reyero, «dimensión de ser en continuo proceso educativo» (2001, p. 116), que encuentra en la educación, «el lugar en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad, donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos» (Arendt, 2016, p. 292).

Sin embargo, «la autoridad ha sido abolida por los adultos y esto solo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad del mundo en que han colocado a sus hijos» (Arendt, 2016, pp. 269-303). Autoridad que nada tiene que ver con la violencia y el terror al uso en los países totalitarios, pues donde quiera que ha habido verdadera autoridad, esta ha estado ligada a la responsabilidad por la marcha del mundo (Arendt, 1992-1993, pp. 38-53). Pareciera que, también en el ámbito de la educación, escuchamos el eco de la voz del alcalde Julien de Stendhal: «¡Siglo detestable!... ¡Todo tiende a hacer odiosa la autoridad legítima!». Como señala el profesor Barahona, «está prohibido prohibir porque creemos que la prohibición nos lleva al conflicto», sin embargo, renunciar a la propuesta de modelos y «evitar la confrontación implica cambiar de modelo», en un momento en el que la educación «tiene en contra una sociedad basada en modelos externos, competitivos, que invitan a la imitación con la promesa de la emancipación», pero que «absorben al imitador» (Barahona, 1998, p. 224).

La educación que limita es la que libera, los límites, las normas, las reglas no solo ordenan o regulan *desde fuera* una actividad sino que operan desde la raíz humana de la propia actividad que surge como expresión de la racionalidad peculiar del ser humano y su forma de estar en el mundo (Reyero y Gil Cantero, 2019, pp. 213-228). Hoy, las aulas muestran el retroceso de las tres fuentes clásicas de influencia y poder social —autoridad, competencia y confianza (French y Raven, 1959, pp. 150-167)—, desconociendo la necesidad de orden, invocando el propio deseo como la única norma (Reyero y Gil Cantero, 2019, pp. 213-228) y abriendo el camino a la indiferenciación anómica y a la rivalidad mimética, caldo de cultivo del mecanismo descrito por Girard en el que la masa desindividualizada convertirá en culpable a la víctima inocente elegida al azar. Un ciclo perverso en el que, tras la elección de la víctima se crea la causa —en forma de rasgo preferencial de selección victimaria—, volviendo a empezar las rivalidades después del sacrificio (Barahona, 2014, p. 182).



A causa de la crisis de la educación, se ponen en peligro las bases mismas de la convivencia, al renunciar a la finalidad esencial de la educación que es la formación de la persona a fin de capacitarla para vivir con plenitud y aportar su contribución al bien de la comunidad. De esta forma, la educación tiende a reducirse a la transmisión de determinadas habilidades o capacidades de hacer, mientras se busca satisfacer el deseo de felicidad de las nuevas generaciones colmándolas de objetos de consumo y de gratificaciones efímeras, abandonándolas a la indiferenciación, a la rivalidad mimética y al mecanismo sacrificial como principio regulador de la convivencia, situándonos ante una gran «emergencia educativa» (Benedicto XVI, 2007).

La indefensión frente a la violencia en las aulas (Informes Cisneros VIII y IX, ANPE 2006), la falta de apoyo y colaboración de los padres, la ausencia de opciones de conciencia, el acoso institucional, la falta de estatuto de la profesión docente (Sanz, González y López, 2020), el desamparo creciente de los profesores (OCDE, 2019) ante la pérdida de valores de cohesión y del valor de la autoridad y la competencia^[3] como fuentes de organización y orden social, constituyen situaciones de alto riesgo psicosocial en el entorno educativo. Precisamente el último informe TALIS publicado en 2019 señala que los profesores perciben la gestión del aula y la disciplina como un reto importante en el día a día debido al incremento de la violencia entre el alumnado y la intimidación a los docentes. Además, uno de cada tres docentes percibe los conflictos de disciplina como un problema que se manifiesta en las aulas y que repercute en el tiempo de clase dedicado a la enseñanza y al aprendizaje real; España se encuentra entre los países más afectados por problemas disciplinarios y comportamientos disruptivos.

Tras la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, la iniciativa de *Educación para Todos* (UNESCO, 1990), adoptada en el Marco de Acción de Dakar (Dakar, 2000), y la Estrategia Europea 2020, la agenda internacional de educación marcada por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción para la Educación 2030, subraya la importancia del establecimiento de indicadores fiables para la consecución del objetivo específico consagrado a la educación, ODS 4-Agenda 2030. Al servicio de «El Factor de la Calidad» y con el fin de fomentar la responsabilidad a la hora de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad», se incluye tanto la evaluación del bienestar psicosocial de niños y adolescentes como la evaluación de los entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2018).

Sin embargo, el ideal inclusivo y la realidad diaria de nuestra nuestras aulas tropiezan una y otra vez con la exclusión, pese a que nuestra sociedad, cada vez más diversa y plural, vuelve la mirada a la educación, situando en ella la responsabilidad de abordar graves problemas como la intolerancia,^[4] la discriminación, la prevención de la radicalización^[5] que conduce al extremismo violento y la promoción de la tolerancia y de la paz.^[6] Tenían razón los griegos al presentar la educación como antídoto contra la barbarie. Solamente con la formación de la conciencia moral puede encontrar la persona su verdadero sentido humano (Ratzinger 1987, p. 288).

Deteriorado clima escolar que apunta directamente al corazón del sistema educativo, cuya competencia se extiende no solo a la organización de los planes de estudio, sino a «toda la organización del entorno escolar»^[7], y que explica la ineficacia de los programas de prevención del absentismo, el fracaso y el abandono escolar temprano, así como el incremento del desfase curricular rebautizado como «tasa de idoneidad», que alcanza un 33,5% en el caso de



los alumnos con una diferencia de 8,4 puntos porcentuales en relación con las alumnas. El porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez en España alcanza un 31,3% en el PISA de 2018 frente al 11,3% de promedio de la OCDE (Consejo Escolar del Estado, Informe 2020), ascendiendo la tasa de abandono educativo temprano a un 17,3% en España (un 21,4% en el caso de los hombres) frente al 10,2% de la Unión Europea y al 15% asignado específicamente a España para el año 2020 en la Estrategia Europea ET 2020, según los datos del Monitor de la Educación y la Formación de la Estrategia de Educación y Formación 2020 en la Unión Europea, cuyos principales objetivos coinciden con las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la Agenda 2030 de UNESCO.

En el ámbito de las redes sociales, la media de usuarios de internet menores de 10 a 15 años es de un 93,1%, y al menos dos de cada tres menores de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil (Consejo Escolar del Estado, Informe 2020), lo que explica la imbricación de los fenómenos de acoso escolar y *ciberbullying* o acoso escolar en la red. En estos casos, el indicador central sigue siendo el miedo, pero la utilización de Instagram, Twitter, WhatsApp, TikTok u otras redes sociales agudizan los fenómenos que, como *poltergeist*, rodean el acoso escolar: impunidad del agresor, indefensión de la víctima, escalamiento de la violencia y unanimidad persecutoria. La creatividad es solo aparente: difundir imágenes grabadas con móvil, diseñar páginas web donde despreciar impunemente a la víctima, extender falsos rumores o activar cámaras web para grabar a los compañeros en situaciones comprometidas y de violencia, son solo algunas de las conductas que esconden la tecnología propia del acoso escolar, el chantaje, la difusión de rumores falsos, la exclusión y la amenaza.

3. TEORÍA MIMÉTICA: LA CIENCIA QUE EXPLICA EL ACOSO ESCOLAR Y LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

Afirma Derrida que la violencia es una categoría sociohistórica muy escurridiza, y las diversas perspectivas de análisis no han sabido hasta ahora dar una explicación empírica verificable a todas sus posibles manifestaciones (Derrida, 2008); sin embargo, comprender la complejidad del acoso y la violencia escolar constituye un paso previo necesario a la propuesta de cualquier modelo de prevención cuya eficacia se postule y cuyo fundamento sea la centralidad de la persona y la búsqueda de la verdad en el ámbito educativo.

La teoría mimética descrita por Girard no solo explica las raíces de la violencia y el origen del fenómeno violento en las aulas sino que constituye el fundamento antropológico y el marco teórico adecuado para revertirla, además de reconocer en la víctima inocente la piedra angular del edificio de la educación.

Verdaderos chivos expiatorios tomados al azar —realmente inocentes, aunque el ensañamiento que se produce contra ellos pueda sugerir lo contrario— (Barahona, 2010, pp. 207-208), cuya aparición descubre la presencia de una violencia primitiva que, en el tercer milenio, encuentra en la elección de la víctima inocente, la recuperación de una falsa paz social. Unanimidad persecutoria que cuestiona la eficacia de protocolos que llegan tarde, programas de convivencia y observatorios para mirar de lejos —o negar— una realidad violenta convertida en procesos de victimización continuados en el entorno escolar que debieran haber sido cortados de raíz y que revelan la necesidad de evitar desencadenar las consecuencias del efecto señal^[6].





Es el etólogo y premio Nobel austríaco Konrad Lorenz quien, posiblemente, acuña el neologismo *mobbing*, como consecuencia de sus observaciones del comportamiento de aves, gansos y patos, al describir la naturaleza gregaria del acoso cuando un grupo de animales más débiles se conduce de manera hostil contra otro animal de la misma especie y de mayor envergadura: *mobbing*, que se puede traducir por «hostigamiento» o, mejor, «acoso», «“guerra de acoso” tan emocionante en compañía de una enorme conjunción de gansos, esencialmente instructiva al servir para que los jóvenes aprendan a conocer a su enemigo» (Lorenz, 2005, p. 34), y que describe el acoso escolar en su dimensión social de violencia grupal y psicológica de muchos contra uno. Heinemann y Olweus encontrarán en el ámbito laboral y educativo procesos de victimización en los que el componente grupal convierte el proceso continuado de maltrato en un fenómeno colectivo que sustituye el «todos contra todos» por el «todos contra uno» y cuyo reflejo se advierte en el germen de los procesos de acoso escolar: cuando el «todos contra todos» de algunas aulas en primaria cristaliza en secundaria, a falta de prevención e identificación temprana, en el «todos contra uno» mediante la selección de «víctimas inocentes». «El antagonismo de cada cual contra cada cual es sustituido por la unión de todos contra uno» (Girard, 1995, p. 87).

Como señala la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado, un fenómeno oculto en el que el silencio de las víctimas y los testigos, cuando no de los propios centros, ha contribuido al desconocimiento de la magnitud del problema —reconociendo cómo—, de hecho, muchos de los actos encuadrables en el acoso escolar han sido —siguen siéndolo aún— frecuentemente considerados parte integrante de la experiencia escolar, inherentes a la dinámica propia del patio del colegio, como una lección más de la escuela en la que, como anticipo de la vida, el menor tiene que aprender a resistir, a defenderse, a hacerse respetar e incluso a devolver el golpe desde una concepción darwinista de la lucha por la vida (Fiscalía General del Estado, Instrucción 10/2005).

Ya en 2004 el estudio *Health Behaviour School Children* de la OMS^[9] había señalado un 24 % de tasa de acoso escolar para España. Los Informes Cisneros VII (Piñuel y Oñate, 2005) y X sobre acoso y violencia escolar (Oñate y Piñuel, 2007) alertaron del índice de prevalencia de un 23,3% tras evaluar, en horario de tutoría y en presencia de sus tutores, una muestra de casi 30 000 menores de 7 a 17 años. Es el primer estudio epidemiológico que correlaciona conductas de maltrato con escalas clínicas en el entorno educativo, concluyendo

- (1) *que la violencia social y psicológica multiplica por cuatro el riesgo de sufrir daño clínico en la población escolar y*
- (2) *que la víctima es inocente no habiendo nada en ella que justifique el maltrato que recibe; una verdad científica acerca de la inocencia de la víctima que los procesos de victimización secundaria esquivan y perverten cuando elaboran perfiles de víctimas clasificándolas en pasivas, provocadoras, agresivas o pasivo-agresivas, confundiendo el daño y el efecto del maltrato con la causa.*

Según el Estudio del Defensor del Pueblo^[10] sobre maltrato entre iguales en Educación Secundaria, «1 de cada 3 escolares teme ir al colegio»; el estudio PISA 2015 de la OCDE sobre *el bienestar de los estudiantes* señaló que «hay menos prevalencia de acoso escolar

en escuelas cuyos estudiantes describen un mejor ambiente de disciplina en el aula y en aquellas en las que los estudiantes perciben que sus profesores los tratan con justicia». En el Informe Talis 2018^[11] los docentes denuncian el elevado porcentaje de tiempo que dedican a mantener el orden en el aula y la presencia de actos habituales de acoso e intimidación entre sus estudiantes, lo que se une al incremento exponencial de denuncias y condenas^[12] por situaciones de acoso escolar y delitos asociados contra menores de 6 a 17 años recogidas por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. El aumento de la ideación autolítica o los resultados de la encuesta sobre percepción del acoso escolar presentados por la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña^[13], según la cual un 35,5% de los estudiantes admite que conoce casos de acoso en su clase, y de ellos, un 38,9% asegura que afectan a más de un compañero o compañera (de dos a cinco estudiantes de su aula), son datos que muestran que no se ha conseguido revertir la violencia en la aulas ni la negación institucional que se encuentra en el origen de la indefensión y explica la judicialización de la educación ante la inexistencia de medidas efectivas de prevención.

Pese a los principios de *ultima ratio* e intervención mínima del derecho penal y pese a que la criminalización de la educación no parece lo más adecuado para el interés del menor, el recorrido inevitable de la negación institucional de la violencia ha dado lugar a un incremento exponencial y cualitativo en la entidad de las conductas antijurídicas que en el entorno escolar y educativo registran las sucesivas memorias de la Fiscalía y que ahora aparecen desagregadas partiendo de la responsabilidad penal de los mayores de 14 años^[14]: delitos contra la integridad moral^[15], coacciones^[16], lesiones^[17], amenazas a través de Whatsapp^[18], *stalking*^[19], *ciberbullying*, incidentes violentos, *sexting*, *grooming*, nuevo delito de acoso del artículo 172 ter e incremento exponencial de la exclusión y la violencia también por causa de las convicciones. Desagregación de conductas típicas cometidas por mayores de 14 años que diluyen el dato real y hacen que la tasa de prevalencia del acoso escolar sea cada vez más críptica, teniendo en cuenta además que el informe de la Alta Inspección del Estado ya no existe, al haberse reconducido a la referencia que haga el Consejo Escolar del Estado de los informes de las inspecciones territoriales.

Según la Memoria de la Fiscalía General del Estado de 2018, «el dato más preocupante, a nuestro juicio, es el incontestable incremento de los delitos contra la libertad e indemnidad sexual», «todo parece indicar que estamos fallando en la transmisión de valores de igualdad y no discriminación, lo que nos obligaría a replantearnos parámetros de actuación en la escuela» (Memoria de la Fiscalía General del Estado 2018, p. 558). Como señala el profesor Reyero, citando a Scruton, «no podemos construir nuestra sexualidad como si el cuerpo fuese algo distinto a lo que somos en un dualismo descarnado»; solo un lenguaje con cierta densidad antropológica es capaz de ofrecer caminos educativos que nos permitan discernir qué deseos resultan convenientes y cuáles no, qué prácticas hacen justicia a nuestra naturaleza y cuáles la degradan (Reyero, 2021, pp. 115-129). Otro dato claramente perceptible es la frecuencia creciente con que se utilizan las tecnologías como medio para canalizar el hostigamiento, la humillación, la persecución, la coacción, el acoso o el ejercicio del control sobre otros para atentar contra la libertad de las personas» (Memoria de la Fiscalía General del Estado 2018, Introducción, XXIX).

La indiferencia, banalización y trivialización de la violencia, el principio de negación institucional, la rentabilidad de la violencia y el aprendizaje de la indefensión son algunos de los





fenómenos extraños que rodean al acoso escolar. Como señala la Instrucción de la Fiscalía, «el acoso escolar no solo debilita los cimientos de la sociedad civilizada sino que la nocividad del acoso escolar alcanza incluso a los menores que, como testigos mudos, lo presencian, pues, por un lado, se crea un ambiente de terror en el que todos se ven afectados como víctimas en potencia, y por el otro, estos menores están expuestos al riesgo de asumir una permanente actitud vital de pasividad, cuando no de tolerancia, hacia la violencia y la injusticia» (Fiscalía General del Estado, Instrucción 10/2005). Es el *bystander effect* estudiado por Latané y Darley cuando describen el efecto espectador o la pasividad de quienes observan la violencia, y que nace del proceso de indiferenciación, del enajenarse y enajenar a la víctima, proceso de desindividualización descrito por Leo Festinger que subyace a diversas expresiones del comportamiento colectivo caracterizadas por el estado agéntico o de difusión de la responsabilidad y que se acerca al concepto *méconnaissance* de René Girard, la participación sin consciencia puesta en evidencia como ignorancia a sabiendas —desconocimiento—, no inconsciencia (Barahona, 2014, pp. 185-187).

La erradicación del acoso escolar (HBSC, 2014) es un imperativo moral^[20] debido a los elevados costes que supone para nuestras generaciones del futuro, en forma de pérdida de talento y daño clínico, banalización de la violencia, sin olvidar la especial tendencia al mimetismo que desarrollan los jóvenes durante la fase de formación de su personalidad^[21].

Por ello el Parlamento Europeo, tras señalar su aumento en la Resolución de 21 de junio de 2007, considera «necesario que las familias, los educadores y la sociedad transmitan valores a los jóvenes desde su infancia dado que, en determinados Estados, las inmediaciones e incluso los patios de los colegios, también los de barrios acomodados, se han convertido en zonas fuera de la ley». En lugar de impulsar una *Ley integral de prevención del acoso y la violencia escolar sin adjetivos* que, a partir de la evaluación periódica, garantice un entorno seguro a todos y cada uno de los niños y niñas en nuestras aulas, la quiebra de la igualdad en edades tempranas sustituye valores universales por intereses subjetivos, con medidas inadecuadas para el ámbito escolar como el alejamiento, la mediación en los casos de victimización o el perverso «efecto señal» que, lejos de romper las dinámicas de indefensión e impunidad, las desencadenan y perpetúan (Briones y Oñate, 2021). Proceso de fragmentación que atrapa a la persona «en aspectos parciales de su experiencia vital de forma que la complejidad conjunta de la personalidad humana queda soslayada pudiendo tornarse en formas de opresión diferentes y más insidiosas» (Cartabia, 2011, pp. 61-100).

Hannah Arendt afirma el vínculo entre la desaparición de la autoridad en la vida pública y política y su desaparición en los ámbitos privados y prepolíticos de la familia y la escuela, «la desaparición de la autoridad que de entrada se manifiesta en el ámbito político se consume en el ámbito privado» dando paso a la crisis mimética del todos contra todos, todos rivales de todos, en la que el mecanismo de chivo expiatorio encuentra su caldo de cultivo en la búsqueda de una falsa unanimidad persecutoria.

Crisis mimética, paroxismo de la crisis (Girard, 1995, p. 87) y desorden social, propiciado en lo institucional por la ausencia de norma y en lo individual por un deseo mimético arraigado en el profundo déficit de autoestima que afecta a uno de cada tres escolares, de los que un 38,6% considera que «no tienen mucho de qué presumir» y un 23% afirma que «si volviera a nacer querría ser diferente» (Cisneros X, 2007). Hoy, cuando el aislamiento y la soledad son

una condición generalizada, a la que en realidad no ponen remedio el ruido y el conformismo de grupo (Benedicto XVI, 2007), la rivalidad mimética se desliza en las relaciones.

Es lo que Girard encuentra en las grandes obras de la literatura universal y que describe como *enfermedad ontológica* (Barahona, 2014, p. 35) en su *Mentira romántica y verdad novelesca*: la rivalidad y la coincidencia de dos manos que se tienden a la vez hacia un mismo objeto (Barahona, 2014, p. 179), el objeto de deseo, aunque «el deseo según el Otro siempre es el deseo de ser Otro», un deseo metafísico, el deseo de sí mismo, de ser Uno Mismo, el deseo de ser, como describe Proust en su obra *Por el camino de Swann. En busca del tiempo perdido*, «porque en aquella época todo lo que no era yo mismo, la tierra y los seres se me figuraba más precioso y más importante, dotado de una existencia más real» (Proust citado por Girard 1985, p. 37). Como señala Barahona:

Girard lo llama pasión por el obstáculo. Nos imitamos porque creemos que los otros tienen la llave del éxito que se nos niega a nosotros. Imitamos cómo desea el otro el deseo, más que los objetos, por eso no podemos evitar enfrentarnos con el otro como obstáculo (Barahona, 2017, p. 196).

Pensar que el otro es el obstáculo de nuestra felicidad (Barahona, 2017, pp. 31-63), deseo mimético que nos hace vivir separados de nosotros mismos, fuerza mecánica en dos direcciones que acaba por desgarrar al individuo, como señala Girard en las últimas páginas de *Mentira romántica y verdad novelesca*.

Nuestros deseos no son originales, deseamos lo que otros desean, imitamos los deseos del otro. Podemos resumir así el funcionamiento de la estructura mimética del deseo. Se trata de un deseo triangular en cuyos vértices encontramos respectivamente el sujeto, el modelo o mediador y el objeto de deseo. Dependiendo de la distancia que separe estos vértices el modelo será inalcanzable y entonces estaremos ante un deseo metafísico que no lleva al conflicto, o se convertirá en un rival, y el conflicto en este caso está servido. Se inicia así una escalada mimética en la que primero se pierde de vista el objeto de deseo, para fijar la vista en el rival, hasta que más adelante ese modelo se convierte en un ídolo del que se espera todo (García-Ramos, 2017b, pp. 129-138).

Como señala Girard: «A medida que en el deseo aumenta el papel de la metafísica, disminuye el papel de la física. Cuanto más se acerca el mediador, más intensa se hace la pasión y más se vacía el objeto de valor concreto» (Girard, 1985, p. 81). Como afirma el propio Girard, comentando las *Memorias del subsuelo* de Dostoyevski:

empujado en una sala de billares por un oficial desconocido, el héroe de los Memorias del subsuelo quiere convertirse en el Otro sin dejar de ser él mismo [...] para querer fundirse de ese modo en la sustancia del Otro es preciso experimentar una repugnancia invencible hacia la propia sustancia (1985, p. 36).





«¿El conocimiento de las trampas de la mimesis sería suficiente para neutralizar la violencia que desata?» (Barahona, 2017, pp. 31-63). Aunque la ventaja de la modernidad con respecto a épocas pretéritas reside en que ahora tenemos un conocimiento más consciente de los resortes de la violencia sacrificial: «Los hombres, por primera vez, son verdaderamente dueños de su propio destino» (Girard, 1982, p. 296; citado en Horrach, 2017, pp. 65-80), en el ámbito educativo cabe preguntarse por el origen de la rivalidad, si es esta una rivalidad sin objeto o si el objeto de deseo que aboca a la rivalidad y se esconde tras el «todos contra todos» de la crisis mimética es el deseo de *ser*.

Como describe el profesor Barahona, cada una de las situaciones de acoso escolar constituye el relato de una «violencia real» contra una «víctima real», el silencio de una víctima inocente; porque «la elección de las víctimas no guarda relación con la culpa, sino con algo tan aleatorio» como la indiferenciación generalizada (Girard, 1986, p. 35; Barahona, 2017a, p. 40), la pérdida irreparable de las diferencias y el fin de las reglas de convivencia (Barahona 2017a). El mecanismo mimético y expiatorio no está determinado de antemano. Se elige como chivo expiatorio a cualquier víctima (Barahona, 2014, p. 183). Junto a los héroes desgraciados, también los hay excepcionalmente hermosos, carentes de cualquier defecto, y la gama completa de rasgos preferenciales es de selección persecutoria (Girard, 1986, p. 46), ese estereotipo que se crea tras la elección de la víctima ofreciendo razones para justificar la selección de una persona concreta (Girard, 2006b, p. 65).

Rasgos que «aterran a la mayoría, porque esa diferencia es mínima, ridícula, espuria, pero desde la perspectiva de los perseguidores, de los envidiosos es enorme, insalvable, abismal y divina, tanto más cuanto más nimia es. Aterrán porque sugieren la debilidad, la fragilidad y relatividad del sistema» (Barahona, 2017a), un sistema de organización social basado en la expulsión de viudas, huérfanos y extranjeros, de tal forma que el sentido de la operación consiste en achacar a las víctimas la responsabilidad de esta crisis y actuar sobre ellas destruyéndolas o, por lo menos, expulsándolas de la comunidad que «contaminan» (Girard, 1986, p. 35).

Este es el esquema universal que encontramos en las aulas: primero se elige la víctima y después se crea la causa: «los miembros de la comunidad durante la crisis se convierten en gemelos idénticos, dobles unos de los otros, en cuanto a que la violencia les uniformiza. Por tanto, cualquiera de ellos puede ser el objeto del odio universal, cualquiera puede convertirse en víctima..., cualquier motivo, por mínimo que sea, aumentado exponencialmente bajo el efecto de la mimesis puede hacer converger a la sociedad en una unanimidad violenta contra la víctima propiciatoria» (Barahona, 2014, p. 84).

Cualquiera puede ser víctima de acoso escolar, porque la víctima no es débil física ni emocionalmente, ni presenta con anterioridad al proceso de victimización un déficit en habilidades sociales, autoestima o asertividad. Sin embargo, con demasiada frecuencia se tiende a buscar en la víctima la causa del maltrato que padece, «error fundamental de atribución» que explica por qué algunos orientadores, profesores y padres tienden a intentar buscar en el menor los rasgos, características o carencias que le hacen merecedor o responsable de la situación de acoso que refiere y «que proporciona a aquellos que participan en esa historia falsas razones, falsas acusaciones que se toman como verdades, gracias a un resorte social encubridor que Girard denomina *méconnaissance*. No es pues solo el animal del Levítico, la víctima ritual la que designa aquí la expresión “chivo expiatorio”, sino la significación moderna y familiar que alude a la víctima injustamente acosada por un grupo humano miméticamente

movilizado contra ella» (Barahona, 2010, p. 206), que la convierte en culpable impidiendo, en la mayoría de las ocasiones, identificar a tiempo las conductas de hostigamiento que se producen de manera real y efectiva. De la mano del grave error diagnóstico de confundir el efecto con la causa, llegará la victimización secundaria y con ella, la expulsión de la víctima y la legitimación de la violencia.

Méconnaissance, negación institucional e indiferencia que se añade a la victimización secundaria cuando los centros educativos sacan a la víctima de clase para pasarle pruebas psicológicas, desencadenan el efecto señal, le recomiendan tratamiento, le piden que cuente cómo se siente a los autores o autoras del maltrato, le pasan cuestionarios victimizadores preguntando si hay algo en ella que explica el maltrato que recibe o niegan a la víctima la realidad y la importancia de los hechos que está comunicando, acusándole de errores en la interpretación de la realidad; todo ello, en lugar de adoptar medidas eficaces para cortar de raíz las conductas de acoso, haciendo imposible el maltrato al no permitir ni una sola conducta más de falta de respeto en clase cuando no está el profesor, en los pasillos, las escaleras, los patios, el aseo o el comedor.

Mas allá de las definiciones aportadas por la doctrina, el acoso escolar se vincula a «la integridad moral como una realidad axiológica propia, autónoma e independiente» del derecho a la integridad física o psíquica (Sempere, 2021) «que puede crear en las víctimas sentimientos de temor, de angustia y de inferioridad, susceptibles de humillarles, de envilecerles y de quebrantar, en su caso, su resistencia física y moral»^[22]. «El acoso escolar consiste en un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él/ella cruelmente *con el objeto de someter, amilantar, arrinconar, excluir, intimidar, amenazar u obtener algo de la víctima mediante chantaje y que atentan contra su dignidad y sus derechos fundamentales* en el ámbito escolar» (Piñuel y Oñate, 2007); un hostigamiento continuado, sistemático y prolongado en el tiempo, que tiene lugar en el marco de la relación escolar. Comprende, como señala la Instrucción de la Fiscalía 10/2005, «un catálogo de conductas, en general permanentes o continuadas en el tiempo y desarrolladas por uno o más alumnos sobre otro, susceptibles de provocar en la víctima sentimientos de terror, de angustia e inferioridad idóneos para humillarle, envilecerle y quebrantar, en su caso, su resistencia física y moral». Existen conductas objetivas de maltrato y hostigamiento, maltrato repetido que el menor espera sufrir de forma sistemática en el entorno escolar y un proceso continuado en el tiempo: criterios de intensidad, frecuencia y duración que acreditan la existencia de un posible cuadro de acoso o *mobbing* escolar (Oñate, 2006), término que resulta más apropiado que *bullying*, ya que el acoso escolar engloba distintas manifestaciones de violencia^[23] social, psicológica, verbal y no solo agresiones o violencia física que, además de ser menos lesivas para su salud, suelen representar una pequeña parte del total de conductas de hostigamiento que sufre la víctima de forma continuada y reiterada en el tiempo.

La existencia de acoso escolar no requiere contrastar ni constatar la existencia de un daño físico o psicológico determinado, sino acreditar la existencia de conductas de maltrato repetidas y sistemáticas que tienen lugar o se desencadenan en el entorno escolar. Acreditado el acoso escolar sufrido por el menor y siendo el daño moral inherente al mismo^[24], un alumno es víctima de acoso escolar desde el momento en que padece conductas repetitivas de hostigamiento que le exponen al riesgo de generar daños en su salud psicológica o física. «El TC ha precisado que para apreciar la vulneración del artículo 15 CE en esos casos no será pre-





ciso que la lesión de la integridad se haya consumado, lo que convertiría la tutela constitucional en una protección ineficaz *ex post*, bastando por el contrario que se acredite un riesgo relevante de que la lesión pueda llegar a producirse (en este sentido, SSTC 221/2002, de 25 noviembre, y 220/2005, de 12 de septiembre, entre otras)» (Sempere, 2021).

Sin embargo, el daño psicológico existe como resultado de la exposición al proceso de victimización en que consiste el acoso escolar. Más que sufrimiento emocional, sufrimiento existencial vinculado al aprendizaje de la indefensión y al daño en la confianza básica, ante la ausencia de apoyo de las figuras de referencia, adultos llamados a garantizar la salud y la seguridad de los escolares en el ámbito educativo. Porque si las conductas de hostigamiento fueran señaladas como inaceptables y la inocencia de la víctima fuera reconocida, la polarización de la violencia (Barahona, 2010, p. 211) no tendría lugar. Sufrimiento que, en palabras de Lévinas, se produce cuando hay una ausencia de todo refugio (Lévinas, 1983). El síndrome de estrés postraumático es la herida invisible que tiene su origen en la indefensión y en el número de conductas, frecuencia, duración y antigüedad del maltrato. Son precisamente las conductas de violencia social y psicológica como la manipulación del entorno social, las acusaciones falsas o el hostigamiento verbal las que incrementan el riesgo de desarrollar la sintomatología propia del EPT incorporado en la DSM-III de 1980 y que afecta a un 53% de las víctimas de acoso escolar frente al 15% de los niños no expuestos al *mobbing* escolar (Piñuel y Oñate, 2007). Hipervigilancia, reexperimentación en forma de *flashbacks*, hiperactivación emocional persistente, sensación de peligro inminente y evitación de todo aquello que pueda recordar el acontecimiento traumático, son algunos de los síntomas junto a los fallos en la memoria y la pérdida de capacidad de concentración que recuerdan a la «demasiada memoria» y/o «un defecto de memoria» que caracterizaría a la «enfermedad del mal de la memoria» por el que se interesa Paul Ricoeur cuando habla de las víctimas de violencias colectivas (Ricoeur, 1995, p. 80; citado por Barahona, p. 192, en Atienza y García-Ramos, 2017). Es otra forma de decir lo que Girard entiende por *méconnaissance*: «quiero recordar/saber lo que quiero saber y no quiero recordar/saber lo que no quiero saber, pero de ambas cosas no soy consciente de haberlas elegido yo» (Barahona, p. 192; en Atienza y García-Ramos, 2017).

Erradicar el acoso escolar de las aulas españolas constituye «un imperativo derivado del reconocimiento de los derechos humanos y de la necesidad de colocar el respeto de la dignidad de la persona como clave de bóveda del Estado de Derecho» (Fiscalía General del Estado, Instrucción 10/2005); hablamos de niños y niñas en edad escolar y de un proceso continuado en el tiempo de conductas de maltrato repetidas, que tienen lugar en el colegio o el instituto en horario escolar y después en las redes sociales afectando la mayoría de las veces a toda la familia, que termina cambiando incluso de comunidad autónoma.

La violencia puede y debe medirse y resulta necesario preguntar, vía cuestionario anónimo por escrito en noviembre y en abril, a todos y cada uno de los niños de nuestras aulas, de 7 a 17 años, por las conductas de maltrato que sufren (evaluación periódica de la violencia que permite identificar las conductas en el origen y acabar también con los abusos sexuales en la infancia). Los directores de los centros, profesores y educadores no pueden vivir de espaldas a una realidad de la que son responsables jurídicamente no solo por su posición de garante sobre la salud y la seguridad de los menores, más aún a partir de la Ley 1/2015, que establece la «obligación de toda persona de comunicar a la autoridad cualquier posible situación de riesgo de un menor».

Con el fin de hacer efectivo el derecho universal a la educación reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en los Pactos Internacionales y en el Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño^[25], los organismos internacionales a través de numerosos instrumentos como la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza^[26], la Declaración Mundial sobre Educación para Todos^[27], la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia^[28] o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad^[29], expresan la necesidad de una escuela libre de todas las formas de discriminación, exclusión y violencia, compromisos y documentos internacionales que desde la introducción del concepto de salud en el Preámbulo del documento de Constitución de la OMS^[30] como «estado de completo bienestar físico, mental y social» a la Agenda mundial de la Educación 2030, en cuanto herramienta poderosa para promover las metas de ODS, obliga a las instituciones a actuar desde la prevención asumiendo su posición de garante y su responsabilidad sobre la salud y la seguridad de todos y cada uno de los escolares.

Es a partir de la reforma operada por la Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio^[31], en la que se introduce la responsabilidad penal de la persona jurídica y se incrimina la conducta de acoso laboral en el artículo 173.1 CP en el marco del Título VII dedicado a las torturas y a otros delitos contra la integridad moral, entendiéndose por acoso el hostigamiento psicológico u hostil que suponga una situación de grave ofensa a la dignidad, tanto en el ámbito laboral de las relaciones jurídico-privadas como jurídico-públicas.

4. HERRAMIENTAS DE PREVENCIÓN DEL AVE: HACIA UNA MÍMESIS POSITIVA DESDE EL MODELO DE CONFIANZA

Tiene razón Martín Buber cuando afirma que «el Tú no conoce ningún sistema de coordenadas» y que el Otro no es alguien a quien se contempla, sino alguien de quien se responde (Buber, 2017). Más allá de las paradojas de Zenón de Elea^[32] en relación con que el movimiento es una ilusión de los sentidos y lejos del reduccionismo de la interacción social a meras relaciones mecánicas, Jean-Christian Fauvet (Fauvet, 1993) describe un campo de fuerzas que permite visualizar tanto la mimesis violenta como la mimesis externa.

4.1. La evaluación de las actitudes en el aula

No se trata de un cálculo aritmético, sino de la observación, el discernimiento y el buen juicio acerca de los componentes afectivos y efectivos presentes en las actitudes de los alumnos, lo que permite al docente realizar un buen diagnóstico psicosocial y sociodinámico del que derivar una correcta estrategia en el aula que, sin ignorar el libre arbitrio del ser humano, deberá tener en cuenta tanto la fuerza del mimetismo en las relaciones humanas como la libertad individual de la persona para escoger su propia conducta.

El entramado mimético en cuanto elemento regulador de las relaciones humanas (Barahona, 2014, p. 52) y la desorganización del grupo como consecuencia de la ausencia de normas claras y de autoridad, constituyen el caldo de cultivo de los primeros comportamientos disrup-





tivos en el aula. Pronto, a falta de mediación externa, se va a pasar a una mediación cada vez más interna, en la que se aceleran las rivalidades, se pierde la personalidad distintiva de cada uno de los protagonistas, que se confunden unos con otros y la crisis mimética parece no tener solución (Barahona, 2014, pp. 53-54).

Como consecuencia de las ausencia de medidas eficaces de prevención, este deteriorado orden psicosocial necesita, no solo comprender y visualizar la evolución de la mimesis, sino también evitar el refuerzo que supone la rentabilidad de la violencia como fuente de éxito social, señalar como inaceptable y cortar de raíz cualquier forma de desprecio, falta de respeto o ridiculización, retirando el reconocimiento social otorgado a estas conductas y poniendo en marcha la función estructuradora del bien común, de la confianza como fuente de poder social y de la mimesis externa o mimesis positiva (Barahona, 2014, p. 176).

Porque es la mediación interna o mimesis de apropiación la que, a causa de la proximidad física y psíquica entre el sujeto y el modelo, engendra cada vez más simetría, una relación de dobles en la cual, debido al fuego cruzado de la rivalidad, los rivales se van volviendo cada vez más idénticos entre sí, se convierten en dobles el uno del otro y el objeto desaparece (Girard, 2006b, p. 52).

Precisamente para que la mimesis se convierta en puro antagonismo, es preciso que el objeto desaparezca o que pase a segundo término. Cuando tal cosa ocurre proliferan los dobles y la crisis mimética se extiende y se intensifica más y más, mediante «pequeños toques sucesivos», pues nuestras relaciones pueden degradarse sin que nadie se sienta jamás responsable de su degradación. Incluso los seres más violentos creen siempre reaccionar a una violencia que viene de otro. Esta ceguera para con el mimetismo deja abierta la puerta de par en par a las escaladas de violencia (Girard, 2006a, pp. 32-33). Violencia en cuanto «la precipitación en el tiempo y la invasión en el espacio» (Gilbert, 1996, p. 24; citado por Rosales, 2017, pp. 273-301), como la define Gilbert inspirado en el concepto de irracionalidad de san Ireneo de Lyon (*Aversus Hoereses*, citado por Rosales, 2017, pp. 273-301). Fauvet, como Girard llevando a Clausewitz a los extremos, no detiene su análisis en el escalamiento de la violencia, sino que se atreve a mirar más allá para anunciar que el antagonismo frente al antagonismo multiplica la violencia exponencialmente abocándonos a la destrucción mutua asegurada, ya sea como consecuencia del libre arbitrio en un movimiento mimético consciente o de un movimiento no consciente cargado de mimetismo.

Es el fenómeno observado por el gran politólogo inglés Hobbes, que lo llamó «la lucha de todos contra todos» (Girard, 2006b, p. 62). Crisis mimética que es siempre una crisis de diferenciación (Girard, 2006b, p. 52), origen de la rivalidad y el conflicto propio de grupos inestables, estructuralmente desorganizados en los que la rivalidad mimética, en cuanto deseo de «ser otro» ha sustituido la función integradora de la autoridad y los objetivos compartidos. Porque «en el origen del individualismo no está seguramente una desaparición de la mimesis, sino una exasperación de la misma», como en la anorexia y la bulimia, una forma de «auto-chivo-expiación» (Sánchez-Villalón, 2019, pp. 65-81). Ya Lévinas había identificado, en su crítica a la filosofía occidental, el poder destructor del ser humano cuando se cierra a sí mismo, y del individualismo que presenta al sujeto como dador de sentido de espaldas al reconocimiento de la presencia del Otro.

En ocasiones, la ausencia de implicación en los objetivos comunes del grupo-clase —académicos, pedagógicos, curriculares o sociales—, la falta de identificación o senti-

miento de pertenencia, la ausencia de sentido y la inexistencia del refuerzo necesario generado por experiencias concretas de logro a partir del establecimiento de objetivos concretos, medibles y a corto plazo o la ausencia de límites, abandona a algunos alumnos a sus propios deseos, no siempre coincidentes con el objetivo común, abriendo paso a la rivalidad propia de la crisis mimética, al «todos contra todos» desencadenado por un «deseo mimético» que encuentra el mejor caldo de cultivo en entornos desorganizados, anómicos, narcisistas y disgregados, penetrados por la falta de autoestima y el deseo de «ser otro». El escándalo de hoy en día viene de la rivalidad mimética, una ambición vacía, antagonismo puro que cada cual siente hacia el otro (Barahona, 2014, p. 185) y de leyes de educación irónicamente anómicas que desoyen la voz de la víctima inocente, nuevo fundamento de legitimidad (Dillón, 2016).

Crisis mimética del «todos contra todos» que reclama la recuperación de la paz social que —según Girard—, los grupos desorganizados tienden a resolver escogiendo un inocente al que convierten en culpable: el *chivo expiatorio* que hará posible pasar del «todos contra todos» al «todos contra uno», recuperando la unanimidad y la paz social perdida, aunque se trate de una unanimidad persecutoria construida sobre la espalda de víctimas inocentes. Sistema perverso de resolución del caos y el conflicto que muestra la perpetuación del mecanismo del chivo expiatorio como forma primitiva de restauración de la paz social a partir de una víctima, siempre inocente, «que pague por todos» (Fig. 1).

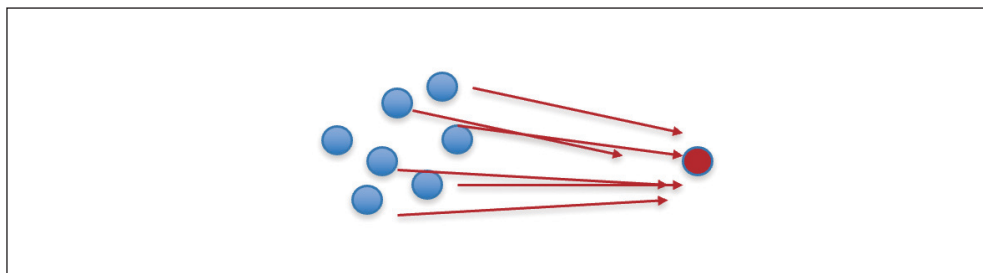


Figura 1. *Crisis mimética del todos contra todos.*

En palabras de Girard:

En el momento decisivo, algo será interpretado como un signo ¡y puede ser cualquier cosa! Entonces, todo el mundo pensará que se ha encontrado el culpable [...], una falsa ciencia [...] que cada cual puede constatar en los ojos de sus vecinos, reforzando la certeza que tiene la masa [...]. Hay, por tanto, un objeto físico que da la impresión de constituir una prueba evidente, ¡la prueba de cargo número uno, por así decir! (Girard, 2006b, p. 66).

Violencia inaudita e invisibilizada que representa el mecanismo del chivo expiatorio a partir de la superación de otro umbral de la violencia basado en la ausencia de rostro, en la destrucción de la alteridad. La violencia surge cuando la libertad confunde su autonomía con independencia de las otras libertades y





termina por ello no solo dándose a sí misma su propia norma, sino buscando la norma misma que ella se da como el bien que quiere. La libertad violenta es la que en lugar de querer el bien, se adora a sí misma [...] [pudiendo afirmar que] los hombres están divididos cuando se buscan a sí mismos, cuando creen que sus voluntades pueden ejercer su poder de manera aislada. Están unidos, en cambio, cuando buscan el bien común (Rosales, 2017, pp. 273-301).

Desvelar el deseo mimético enmascarado, comprender el mecanismo de la victimización y revelar la inocencia de la víctima son caminos necesarios que, a partir de la toma de conciencia —*awareness*—, permiten desactivar la rivalidad mimética, reducir su potencial conflictivo y deslegitimar la elección de un chivo expiatorio como forma de recuperación de la paz social. Y es que Girard, pese a la opinión según la cual «toda mediación es un obstáculo y solo donde toda mediación se ha desmoronado acontece el encuentro» (Buber, 2017), distingue la mediación positiva externa de la mediación negativa interna. Así, la gestión estratégica del docente cumple una función de equilibrio centrando en la tarea, en la acogida, el respeto incondicional y los objetivos comunes, las actitudes resistentes, pasivas e incluso hostiles; apoyando, desde el punto de vista no solo efectivo sino también afectivo y emocional, las actitudes comprometidas con el aprendizaje y la integración del grupo-clase.

La función reguladora de un modelo legítimo que señale normas claras y objetivos comunes contrarresta la rivalidad mimética promoviendo la suma de esfuerzos para la colaboración y la integración del aula en torno a la consecución de esos objetivos y al desarrollo psicosocial e intelectual de todos y cada uno de los compañeros de clase. La sociodinámica permite no solo captar el instante de un fotograma, sino mostrar la puerta que se abre a la recuperación del otro a partir de la búsqueda de objetivos comunes y de la acción mimética positiva, describiendo y gestionando la evolución psicosocial de las actitudes en el aula a partir del descubrimiento del otro sin desconocer los fenómenos gregarios, la desindividualización y el perverso mecanismo sacrificial.

4.2. Medidas eficaces de prevención

La necesidad de garantizar un entorno seguro a todos y cada uno de nuestros escolares exige la adopción de programas de prevención efectivos que, como el Programa AVE de prevención del acoso y la violencia escolar, integren una triple mirada institucional, psicosocial y personal que, a partir de la implicación y el compromiso de la comunidad educativa de cada centro de enseñanza, garanticen la adopción de todas las medidas necesarias para erradicar el acoso y la violencia escolar: protocolos de buen trato en cada aula elaborados y suscritos por todos los alumnos, evaluación periódica e identificación precoz de las conductas de maltrato haciendo posible la anticipación y respuesta temprana en situaciones incipientes de especial atención; mapa conductual de aula, evaluación y gestión de las actitudes en el aula por el profesor, mentoría de evolución psicosocial del alumno, promoción y fortalecimiento de dinámicas de colaboración, e identificación y prevención de posibles dinámicas de impunidad e indefensión, reconociendo la importancia del plan de acción tutorial y de los tutores y como catalizadores en el aula.

El Programa AVE, en cuanto programa de prevención primaria, secundaria y terciaria, permite diseñar y poner en marcha un modelo integral de confianza capaz de generar la masa crítica mínima suficiente para que tenga lugar un cambio estratégico en la realidad social que ampara y oculta, en ocasiones bajo el ropaje de la «broma», el maltrato. La prevención de la violencia y su evaluación periódica, la comprensión del deseo mimético como fuente de rivalidad, así como la creación de entornos de aprendizaje en los que el compromiso con los objetivos comunes —académicos, psicosociales e individuales— constituye un elemento decisivo, encuentran en la implicación de los alumnos una variable fundamental para sofocar de raíz la escalada en sus comienzos (Girard, 2006a, p. 34) y para la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser un indicador crítico de la percepción de igualdad de trato en la docencia por parte de los estudiantes, y del aula como un lugar de aprendizaje integral donde ser.

Debido a que toda relación humana presenta una serie de aspectos que le confieren complejidad, la evaluación constante de las actitudes (Allport, 1985, pp. 1-47), permanentemente dinámicas, exige distinguir lo efectivo de lo afectivo y mirar con ojos nuevos cada día al estudiante y su realidad psicosocial, teniendo en cuenta que cada alumno tiene actitudes diversas en función del tema, de la clase, del profesor, del día e incluso de la actividad propuesta.

Dado que las actitudes se pueden medir (Thurstone, 1928, pp. 529-554), la evolución de las actitudes de cada uno de los escolares a lo largo de su desarrollo académico, personal y social, la coordinación del plan de acción tutorial, la prevención y evaluación periódica de las conductas de maltrato, promover una cultura de atención, rechazo y tolerancia cero hacia toda falta de respeto, romper las dinámicas grupales de indefensión e impunidad e incluso la evaluación de las actitudes de las familias y la interacción de los distintos profesores desde el comienzo del curso hasta la junta de evaluación requiere, en distintos momentos, tener en cuenta los elementos efectivos y afectivos presentes.

La sociodinámica, en cuanto herramienta de evaluación y diagnóstico, permite visualizar en el llamado diagrama sociodinámico, a partir del análisis cualitativo y cuantitativo de los elementos afectivos y efectivos presentes en las relaciones, la evolución de las actitudes y el poder del mimetismo, en función de la sinergia y el antagonismo, pudiendo elegir la estrategia social más adecuada para implicar a todos y cada uno de los alumnos tanto en la consecución de los objetivos académicos y pedagógicos comunes como en su propio desarrollo integral. Mirar de lejos la evolución de las actitudes en relación con las distintas materias, los distintos docentes e incluso con los distintos proyectos emprendidos en el marco de una misma asignatura permite al profesional de la educación no solo ganar en salud psicosocial y eficacia sino también reflexionar sobre la importancia de la integración del grupo a la hora de ir juntos a la consecución de los objetivos comunes e incorporar a su buen hacer la gestión estratégica de las actitudes en el aula por el profesor.

4.3 El dilema de la mimesis positiva o el escalamiento de la violencia

La llave de la mimesis positiva constituye, en el ámbito educativo, la clave para la prevención de la violencia y la promoción de relaciones sanas basadas en el respeto y la colaboración, a diferencia de la mimesis de apropiación o mediación interna en la que el conflicto no





puede dejar de surgir (Girard, 2006c, p. 204) y cuyos estragos Girard compara con la infección por la peste o el cólera (Girard, 2006c, p. 92).

En este escenario, «la teoría mimética es tristemente predictiva. Una vez que se desata la ira, esta crece de modo exponencial en su escalada a los extremos» (Barahona y Reyero, 2017, p. 17), convirtiendo a los rivales en dobles miméticos cuyas actitudes simétricas conducen a un escalamiento de la violencia que deviene en la destrucción mutua asegurada, consecuencia inevitable del mecanismo descrito por Girard y Fauvet. Mirada apocalíptica, «por la que Benôit quiere ver en Girard el profeta que Girard mismo se resistió a ser, portador de malas noticias, las únicas que pueden salvarnos» (García-Ramos, 2018, pp. 120) y que llevan a sus últimas consecuencias la rivalidad a través del escalamiento a los extremos.

Sin embargo, en la mimesis de representación o mediación externa el modelo de identificación constituye uno de los aspectos más importantes del desarrollo de una personalidad capaz de trascender la rutina y generar una realidad valiosa de acogida, encuentro y colaboración. No es el espacio físico lo que mide la distancia entre mediador y sujeto deseante, la distancia es fundamentalmente espiritual y cuando la distancia es suficiente para que las dos esferas de *posibilidades*, cuyos respectivos centros ocupan el mediador y el sujeto, no entren en contacto, no es posible ninguna rivalidad (Girard, 1985, p. 10).

Si la violencia es la precipitación en el tiempo y la invasión en el espacio, la reconciliación ha de consistir en la consideración máxima y prácticamente infinita del tiempo y del espacio del otro, de su propia alteridad, de su propia naturaleza, de su propia legalidad eterna. Este reconocimiento de la alteridad implicará, al mismo tiempo, el reconocimiento de los límites de mi propio tiempo y mi propio espacio, otorgándome así la posibilidad de situarme donde haya de situarme, ni más allá ni más acá del espacio y del tiempo del prójimo (Rosales, 2017).

Una teoría con la que se puede trabajar (Girard, 2006 b, pp. 51-81), porque el mecanismo mimético no obedece a un determinismo y porque el mecanismo del chivo expiatorio desconoce su propio carácter injusto debido a una ausencia de conciencia colectiva (Girard, 2006b, p. 73). Es la doctrina pauliana del *katechon*, lugar donde la razón inscrita en la naturaleza del ser humano limita con la irracionalidad (Benedicto XVI, 2006) que conduce a la destrucción mutua asegurada, barrera histórica permanente que se opone a la amenaza satánica de la violencia social disolvente (González, 2017). Este es el momento en el que la naturaleza predictiva y prospectiva de la teoría mimética se encuentra abriendo un espacio para la decisión, para la elección del siguiente movimiento, una última oportunidad para evitar la destrucción mutua asegurada.

El lugar de tensión máxima donde convergen las fuerzas de la crisis mimética, la violencia del «todos contra todos» y el mecanismo sacrificial frente a la inocencia de la víctima y el conocimiento del mecanismo del chivo expiatorio. Es el lugar y el momento del desafío en el que el libre arbitrio (Agustín de Hipona, vol. III) permite detener la irracionalidad mimética de los afectos y «darse la vuelta» hacia la experiencia de lo propiamente humano (Rosales, 2017), hacia una razón abierta (Benedicto XVI, 2006; Lacalle, 2018, pp. 17-20), al encuentro con el otro y con los valores fundamentales de la existencia en relación. Como señala Zimbardo, la línea entre el bien y el mal no es una abstracción, sino que está en el corazón de todos los seres humanos, ese espacio en el que elegimos eludir nuestra responsabilidad y continuar como «sonámbulos» (Tarde, 1983; citado por Blanco, 2011) en un estado agéntico, o asumir nuestra responsabilidad por el otro, desde el entender y el querer de quien es naturalmente libre y está destinado a ser responsable de los propios actos (Castellano, 2020, p. 158).

Lejos de concepciones antropológicas restrictivas o que lleven implícito el germen de la violencia «no vivimos en un mundo irracional o sinsentido» (Juan Pablo II, 1995); el lugar donde se juegan las batallas de la expulsión es el espacio en el que reside la «libertad de resistir al mimetismo y denunciar las trampas del mecanismo expiatorio» (Barahona, 2014, p. 187) sentando las bases de una mimesis positiva. Libertad de elección que constituye el fundamento de las relaciones y contiene el límite ético en el que el reconocimiento y el respeto a la dignidad de cada persona impulsa la necesidad de invocar la razón desvinculada de aquellos elementos afectivos que incorporando el antagonismo se desvían de los objetivos comunes conduciendo al desorden y al caos, al desarraigo del espacio común (Aguirre, 2015) dando la espalda al rostro del otro y su subjetividad (García-Ramos, 2020).

Las dinámicas de indefensión e impunidad (Fig. 2) en las que el acoso y la violencia escolar hunde sus raíces encuentran en el análisis de la evolución de las actitudes en el aula una nueva dimensión que permite identificar y revertir los procesos de victimización, impunidad e indefensión, antes de llegar a consolidarse.

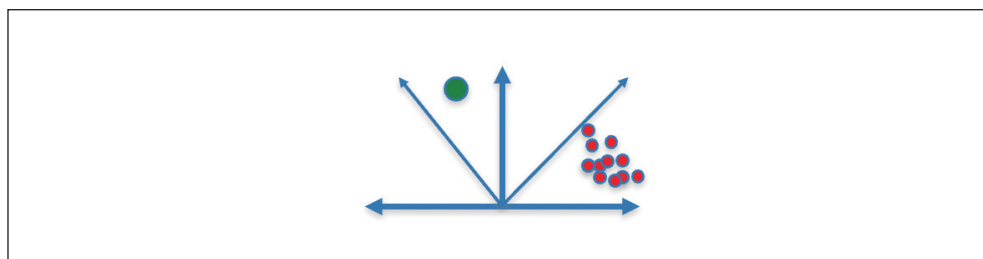


Figura 2. Dinámicas de indefensión e impunidad.

Es entonces cuando el mimetismo puede cambiar de signo y cada uno de los miembros del grupo adquiere el grado de libertad suficiente para salir del silencio (Fig. 3), de la *méconnaissance* —desconocimiento, no inconsciencia (Barahona, 2014, p. 185)—, o de la complicidad, imprimiendo al grupo-clase una dinámica a favor del buen trato y el respeto al otro, capaz de sostenerse y crecer.

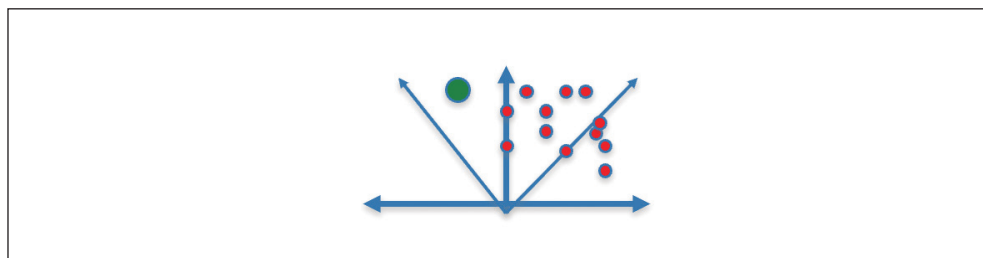


Figura 3. Dinámicas de mimetismo positivo.

Si bien muchos autores consideran un enigma el fundamento de los procesos de dinámica de grupos asociados a la despersonalización, son el instinto de supervivencia, la necesidad social básica de pertenencia, la presión del grupo, el efecto conformidad y el mimetismo algu-





nos de los elementos que levantan las barreras que llevan, en ocasiones, al individuo, a abdicar del desarrollo de su capacidad crítica y de sus necesidades vitales, morales y sociales de encuentro con el otro y consigo mismo. Por ello, además de la toma de conciencia a partir de las dinámicas de aula, los sistemas de animación interaccional, la aprobación de códigos éticos o del protocolo del buen trato, en el modelo de confianza los estudiantes dejan de ser agentes mudos para contribuir activamente a la reflexión, dinamizando los procesos de análisis y facilitando la participación, el esfuerzo de síntesis y la visualización permanente de los avances, los resultados obtenidos y los compromisos adoptados —suscritos por los alumnos participantes, el tutor, el jefe de estudios y la dirección del centro escolar—. Esta acción colectiva implica en primer término asumir que los otros son, precisamente, otros, y que cargan consigo libertades distintas a la mía (Rosales, 2017).

Así como Gabriel Tarde describe tres leyes universales, Fauvet describe las tres leyes de la sociodinámica en cuanto leyes de la naturaleza mimética de las relaciones humanas, «tres llaves diferentes» para abrir los arcanos del universo mimético (Tarde, 1983, p. 25; citado por Blanco, 2011) y una ley marco.

Según la ley marco o ley de la gravedad sociodinámica, las actitudes tienden de forma inevitable —si no hacemos nada para contrarrestar esta ley inexorable de la naturaleza—, a perder en sinergia y, en un determinado momento, a ganar en antagonismo. Movimiento similar al de la piedra cuando cae y se dirige al suelo, evocado por Agustín y Evodio en su diálogo para distinguir el ámbito de la naturaleza y de la libertad (Rosales, 2017). Ley marco que nos urge a invertir de forma constante en sinergia y confianza, cultivando las relaciones como el jardinero cuida sus flores, en palabras del profesor Navarro-Valls cuando se refiere al jurista y los derechos humanos. Por ello, cuando un profesor tiene en su clase alumnos incondicionales y aliados activos, no es algo casual; solo puede ser fruto de un buen trabajo desarrollado por el docente basado en la confianza, principio dinámico impulsor del buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de fomentar la transferencia del saber, fortalecer la relación didáctica y producir el efecto de liberar las potencialidades creativas presentes en el aula, generando conocimiento de las informaciones.

El modelo de confianza implica una decisión estratégica en la gestión de las actitudes en el aula, desde la racionalidad y el respeto hasta la voluntad libre y autónoma: confianza frente a escalamiento de la violencia, movilizándolo las actitudes de todos y cada uno de los alumnos hacia el compromiso y la implicación en los objetivos compartidos, ya sea en relación con la adquisición de conocimientos en una materia, en la adquisición de habilidades y competencias o en la realización de un proyecto común. La evaluación constante de las diferentes actitudes adoptadas por los distintos alumnos en una clase, en relación con un proyecto determinado, tiene como consecuencia necesaria la elección dinámica entre los diversos modos estratégicos «dando a cada uno lo suyo», según el viejo aforismo *suum cuique tribuere*.

Si bien la confianza favorece la vinculación y la motivación intrínseca, en ocasiones, la falta de implicación de nuestros alumnos está relacionada con la falta de sentido; no existe compromiso porque no se encuentra el significado al estudio de la materia concreta, al estudio diario o al estudio en general. Una adecuada gestión de las actitudes requiere, en estos casos, suplir esa falta de sentido que puede hundir sus raíces en razones profundas, empezando con pequeños actos que impliquen reconocimiento y acogida incondicional pero que ayuden al alumno a superarse (Csikszentmihalyi, 2019) facilitando el cumplimiento de objetivos a corto

plazo, experiencias concretas de logro y competencia que contribuirán a fortalecer la seguridad en sí mismo. La confianza básica se forja gracias a personas concretas que en distintos momentos de nuestra biografía aportaron un valor que hicimos nuestro, personas que hicieron saber a sus alumnos que les importaban y que buscaban su bien. Mentores que son luces en el camino capaces de mover la voluntad, con una apuesta decidida por el otro a partir de un modelo de confianza que, en palabras de Spaemann, es «un acto humano que referimos a personas, por tanto a sujetos libres» que se desenvuelven en un marco de libertad.

Esta misma ley de la gravedad sociodinámica explica el deterioro de las relaciones personales, en ocasiones producido tan solo por el paso del tiempo, sin que la mala interpretación de una conducta, el mimetismo o un comentario hayan intervenido. La conclusión es clara: invertir en sinergia con acciones concretas en las que el desarrollo de la confianza en lo efectivo y en lo afectivo garantice el compromiso, la implicación e incluso la participación e ilusión del alumno es una cuestión de supervivencia. Cada docente sabe que en la gestión de las actitudes en el aula dispone de diferentes estrategias y actitudes que va a desarrollar con sus alumnos dentro del modelo de confianza en función de las actitudes desplegadas por estos, tanto en lo efectivo como en lo afectivo en los distintos momentos de la relación docente.

La sociodinámica postula que cabe esperar una evolución, movilización o cambio de las actitudes de los estudiantes en torno a los objetivos pedagógicos y académicos, en función de la estrategia dinámica adoptada por el profesor a lo largo del tiempo. La evaluación de las actitudes en el aula permite asimismo el análisis de las dinámicas de grupo que se desarrollan en el grupo-clase, ya se trate de dinámicas de cooperación, de dinámicas de indefensión o de impunidad.

El análisis sereno de los componentes actitudinales básicos, cualitativos y cuantitativos, resulta imprescindible para garantizar un correcto diagnóstico sociodinámico de las actitudes dinámicas del grupo-clase y de cada uno de sus alumnos. Diagnóstico dinámico cuyo objetivo al servicio de los alumnos y de su desarrollo integral, académico y personal, no es otro que diseñar la estrategia docente más adecuada y efectiva, adaptada en cada momento a la evolución de las actitudes de nuestros alumnos con el fin de maximizar en ellos el derecho y la oportunidad de aprender, aprendiendo a ser y a cooperar.

Neutralizar comportamientos disruptivos y violentos constituye una necesidad en aras de una educación integral en todas las dimensiones del ser humano y con el fin de evitar el contagio mimético al conjunto de las relaciones sociales, banalizando e incluso «normalizando» e interiorizando las conductas violentas. En este mimetismo se encuentra la base de las tres ecuaciones de la sociodinámica, según las cuales:

- I. Sinergia + Sinergia: incrementa la sinergia.
- II. Antagonismo + Antagonismo: incrementa el antagonismo y puede dar lugar al escalamiento de la violencia y a la destrucción mutua asegurada.
- III. Antagonismo + Sinergia: aunque excepcionalmente puede recuperar la actitud antagonista (movimiento sociodinámico denominado «salto del ángel» por Fauvet), la sinergia frente al antagonismo puede ser percibida como debilidad incrementando el antagonismo del otro; es necesario separar tanto lo afectivo de lo efectivo como la conducta de la persona, salvando siempre a esta última, y señalando el límite inquebrantable del respeto en las relaciones humanas.





Cuando un miembro del grupo o el grupo mismo desencadena un proceso de victimización, la mediación como instrumento de resolución de conflictos resulta inadecuada y profundamente victimizadora, porque no se trata de dirimir intereses legítimos contrapuestos, sino de un proceso de persecución y hostigamiento inaceptable en el entorno escolar, como lo es en el entorno familiar o laboral: hay mediaciones que son violencia travestida de paz (Rosales, 2017).

Pero la implicación académica del alumno no siempre está vinculada a su adecuada integración en el grupo-clase. Por ello, la evaluación periódica del entorno psicosocial y de las posibles conductas de maltrato en el aula, en el entorno social o en las redes sociales mediante la observación directa, la entrevista personal o vía test o cuestionario, nos acerca a las dinámicas de grupo que se viven en aula. Promover dinámicas de colaboración e integración exige no desconocer las dinámicas de indefensión como consecuencia de situaciones que encuentran su apoyo en la impunidad de conductas inaceptables de exclusión y menosprecio.

Así, la interiorización del respeto como fundamento de las relaciones humanas y la retirada de cualquier reconocimiento social a toda conducta inaceptable de humillación o burla, ya sea con *animus laedendi*, ya con *animus iocandi*, permite garantizar el respeto a la dignidad de la persona y prevenir cualquier conducta de maltrato basada en el desprecio, ridiculización, burla o exclusión. Además de señalar como inaceptable cualquier tipo de violencia, es preciso romper la indefensión haciendo saber al alumno que estamos a su lado y que vamos a trabajar juntos en la recuperación de un entorno psicosocialmente sano promoviendo dinámicas basadas en el respeto y la colaboración.

La prevención e intervención contra el acoso y la violencia escolar constituye un factor de calidad necesario para garantizar un entorno seguro a todos y cada uno de nuestros alumnos, poniendo a disposición de los centros instrumentos propios del siglo XXI que permitan identificar de forma temprana las conductas de maltrato y los procesos de acoso y violencia escolar. La inocencia de la víctima exige un sistema educativo que no acepte ni justifique la violencia, unos planes educativos que integren la comprensión del deseo mimético como fuente de rivalidad, que rompa decididamente con el mecanismo del chivo expiatorio como resolución de la crisis mimética y sienta las bases de la prevención de la radicalización violenta mediante la educación de los afectos como pilares de una sana autoestima. La gestión adecuada del mimetismo y las actitudes en el aula permite, desde la evaluación periódica, el diagnóstico y la gestión estratégica con el fin de:

- Promover actitudes y relaciones sanas basadas en el respeto y la cooperación, como único modelo de relación aceptable en el entorno escolar.
- Identificar y evitar los mecanismos que intervienen en la génesis y el desarrollo de los procesos de acoso escolar.
- Prevenir y evitar posibles dinámicas de indefensión e impunidad.
- Hacer posible la anticipación, detección y respuesta temprana en situaciones de especial atención.
- Establecer, monitorizar e instruir planes de acción en las situaciones de riesgo identificadas.
- Conocer y promover una adecuada evolución psicosocial del entorno del alumno, mediante la estrategia de aliados.
- Contribuir a garantizar un entorno seguro para todos y cada uno de los alumnos en el entorno escolar.

«La víctima es ahora la piedra angular en el edificio de la educación, siendo lo que la hace eficaz, un saber verdadero sobre la opresión y la persecución» (Girard, 2002, pp. 217-218). Urge recuperar la esfera de la interpersonalidad frente a la visión materialista del ser humano, que constituye una amenaza para cualquiera de nosotros en una situación de marginación, y que se expresa no solo en el tener y consumir, sino en el hecho de que las personas son consideradas como objetos simples, como cosas (Matlary, 2007, p. 51).

5. CONCLUSIÓN

Garantizar una escuela libre de violencia es hacer posible un sistema educativo de calidad, justo e inclusivo que garantice la libertad de conciencia, la igualdad de oportunidades, la promoción social y la no discriminación; un sistema educativo basado en el respeto a la dignidad intrínseca de la persona y en una antropología que contemple el significado, el valor y la complejidad de la condición humana en la que individualidad y dimensión relacional están entretejidas (Cartabia, 2011, pp. 61-100).

Solo la evaluación periódica de la violencia permite la identificación precoz y la detención temprana de las conductas de maltrato que conducen al acoso escolar, al *ciberbullying* y al abuso sexual, garantizando el «derecho del niño a que su interés sea una consideración primordial»^[33], y el derecho de todos y cada uno de nuestros menores a disfrutar de una infancia libre de violencia, tanto en la escuela como en instituciones de protección y reforma^[34], acabando con la negación institucional y la indiferencia^[35] en relación con la violencia contra los niños.

Pero es la teoría mimética descrita por Girard, en diálogo con la obra de Fauvet, el marco teórico adecuado para entender las raíces de la violencia, identificar en el aula dinámicas de indefensión e impunidad y promover dinámicas efectivas y adecuadas de colaboración, desde la mimesis positiva como herramienta de gestión psicosocial y única alternativa posible al escalamiento de la violencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (2015). «De la física a la fenomenología del aterrado. La violencia en el espacio común», en Huesca, F. y Tame C. (comps.), *Filosofía Política*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Agustín de Hipona (2009). *Obras Completas de San Agustín*, vol. III. Madrid: BAC.
- Allport, G. (1985). «The Historical Background of Social Psychology», *Handbook of Social Psychology* (1954), vol. 1. Nueva York: Random House.
- Arendt, H. (1959). *La crisis de la educación, entre pasado y futuro*. Londres: Penguin Books, 1977 (José Manuel Romero y Julio Bayón Cerdán, trads.), *Cuaderno Gris*, época II, n.º 7 (1992-1993). Madrid: UAM.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ariel.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2020). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.





- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aznar Fernández-Montesinos, F. (2015). «Una escolástica de la violencia», *Documento de Análisis* 46/2015, Instituto Español de Estudios Estratégicos, ieee.es.
- Barahona, A. (1998). «Educación, mimesis, violencia y reducción de la violencia. Coloquio Internacional de París». *Revista Bienestar y Protección Infantil*, año IV, n.º 2.
- Barahona, A. (2010). *El Siervo de YHVH*. Madrid: Buena Nueva.
- Barahona, A. (2014). *René Girard, de la ciencia a la fe*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Barahona, A. (2017a). «La paz entre las naciones rivales», *XG. Revista Interdisciplinar de Teoría Mimética*, 2017, n.º 0, pp. 31-63.
- Barahona, A. (2017b). «Identidad y rivalidad de las nacionalidades a la luz de la recepción en España de la obra de René Girard», en Atienza, D. y García-Ramos, D. (2017). *La construcción de la identidad en tiempos de crisis. El papel de la violencia y la religión*. Madrid: Anthropos, pp. 173-196.
- Barahona, Á. y Reyero, D. (2017). «Marat y la escalada a los extremos», *XG. Revista Interdisciplinar de Teoría Mimética*, 2019, n.º 3.
- Basaguren, A. (2019). *Apocalipsis e historia: un ensayo sobre las relaciones entre historia y sacrificio a partir del pensamiento de René Girard*, tesis de maestría. México: Universidad Iberoamericana.
- Benedicto XVI (2006). *Discurso Homilía en Ratisbona*.
- Benedicto XVI (2007). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI en la inauguración de los trabajos de la Asamblea Diocesana de Roma*.
- Benedicto XVI (2008). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en la XIV Sesión Plenaria de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales*.
- Benedicto XVI (2011). *Discurso en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios*.
- Blair Trujillo, E. (2009). «Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición», *Política y cultura*, n.º 32, pp. 9-33.
- Blanch Nougués, J. M. (2017). *Locuciones latinas y razonamiento jurídico. Una revisión a la luz del derecho romano y del derecho actual*. Madrid: Dykinson.
- Blanco, A. B. (2011). *Las imitaciones de Gabriel Tarde*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Briones, I. M. y Oñate, M. A. (2021). La aventura de la LOMLOE. Un acercamiento a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, n.º 55.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú* (Carlos Díaz Hernández, trad.). Barcelona: Herder.
- Bozal, V. (1987). *Mimesis: las imágenes y las cosas*. Madrid: Visor, col. La balsa de la Medusa.
- Cartabia, M. (2011). «La edad de los nuevos derechos», *Revista de Derecho Político*, n.º 81.
- Castaño, D. J. (2011). *Lenguaje, ciudadanía y concordia racional en Thomas Hobbes* ([Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad de Salamanca). Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37891>.
- Coleman, P. (2018). *La censura maquillada. Cómo las leyes contra el «discurso de odio» amenazan la libertad de expresión*. Madrid: Dykinson.

- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.
- Csikszentmihályi, M. (2019). *Finding Flow. The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: Hachette Book Group.
- Castellano, D. (2020). *Introducción a la Filosofía de la Política*. Madrid: Marcial Pons.
- Derrida, J. (2008). *Fuerza de ley*. Madrid: Tecnos.
- Domenach, J. M. et al. (1981). *La violencia y sus causas*. París: Editorial de la UNESCO.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Eliot, T. S. (2008). *Christianity and Culture*. Worcestershire: Read Books, p. 183, citado por Palomino, R. «Religión y educación pública», en Asain, C. (2010). *Religión en la educación pública: análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel*. Madrid: Fundación Universitaria Española, pp. 15-42.
- Eslava, E. (2012). «Poder, justicia y paz. El pensamiento de Joseph Ratzinger», *Escritos-Fac. Filos. Let. Univ. Pontif. Bolívar* (on line), vol. 20, n.º 44.
- Fauvet, J. C. (1993). *La sociodinámica del cambio*. Barcelona: Deusto.
- French, J. R. P. y Raven, B. (1959). «The Bases of Social Power Source», en *Studies in Social Power*, D. Cartwright (ed.). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Publicaciones Red Gernika.
- García-Ramos, D. (2017a). «El sacrificio a escena. Estudio sobre la identidad en el teatro español actual», pp. 229-278, en Atienza, D. y García-Ramos, D. (2017). *La construcción de la identidad en tiempos de crisis. El papel de la violencia y la religión*. Madrid: Anthropos.
- García-Ramos, D. (2017b). «Las víctimas en el teatro de Miguel Hernández: una lectura antropológica», *XG. Revista Interdisciplinaria de Teoría Mimética*, 2017, n.º 0, pp. 123-132.
- García-Ramos, D. (2018). «Les demiers jours de René Girard», *XG. Revista Interdisciplinaria de Teoría Mimética*, 2018, n.º 1, pp. 119-121.
- García-Ramos, D. (2020). «Reflexiones sobre M. L. Morgan (ed.). (2019). *The Oxford Handbook of Lévinas*. Nueva York: Oxford University Press», *SCIO. Revista de Filosofía*, n.º 19, noviembre de 2020, pp. 279-287.
- Girard, R. (1982). *El misterio de nuestro mundo. Claves para una interpretación antropológica: diálogos con Jean-Michel Oughourlian y Guy Lefort*. Salamanca: Sígueme.
- Girard, R. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (1995). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (1996). *Cuando empiecen a suceder estas cosas...* Madrid: Ediciones Encuentro.
- Girard, R. (2002). *Veo a Satán caer como el relámpago*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (2006a). *Aquel por el que llega el escándalo*. Madrid: Caparrós Editores.
- Girard, R. (2006b). *Los orígenes de la cultura: conversaciones con Pierpaolo Antonello y João Cezar de Castro Rocha*. Madrid: Trotta.
- Girard, R. (2006c). *Literatura, mimesis y antropología*. Barcelona: Gedisa.
- González, D. (2017). «Achever Girard: una lectura política», *XG. Revista Interdisciplinaria de Teoría Mimética*, 2017, n.º 0, pp. 141-144.
- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2008). *Entre Razón y Religión: dialéctica de la secularización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.





- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2006). *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Madrid: Ediciones Encuentro (*Diálogo de Baviera*, 19 de enero de 2004).
- Hobbes, Th. (2000). *De Cive. Epístola dedicataria* (C. Mellizo, trad.). Madrid: Alianza.
- Hobbes, Th. (1979). *Leviatán* (C. Moya y A. Escohotado, trads.). Madrid: Editora Nacional.
- Juan Pablo II (1995). *Asamblea General de Naciones Unidas*, 5 de octubre de 1995, n.º 3.
- Kropotkin, P. (2009). *La ayuda mutua*, Venezuela: Biblioteca Básica del Pensamiento Revolucionario.
- Lacalle-Noriega, M. (2018). *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. Madrid: UFV, col. Diálogos.
- Lafont, C. (1997). «Universalismo y pluralismo en la ética del discurso», *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, n.º 1, pp. 37-58.
- Lafont, C. (2009). «Religion and the public sphere: what are the deliberative obligations of democratic citizenship?», *Philosophy & Social Criticism*, vol. 35, n.º 1-2, pp. 127-150.
- Lévinas, E. (1983). *Los tiempos y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Losada Sierra, M. (2005). «El origen de la violencia según Lévinas», *Cuestiones de Filosofía*, n.º 7, pp. 81-90.
- Matlary, J. H. (2007). *Diritti unami abbandonati? La minaccia di una dittatura del relativismo*. EUPRESS FTL.
- Mauss, M. (2012). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: Katz Editores.
- Navarro-Valls, R. (2001). «Educación y fundamentalismos», *El Mundo*, 28 de noviembre de 2001.
- OMS (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe de 2015.
- Oñate, A. (2006). «Acoso y violencia escolar: precisión terminológica e implicaciones jurídicas», *Estudios de Derecho Judicial*, n.º 94: *El mobbing desde la perspectiva social, penal y administrativa*.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachillerato*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Mobbing escolar: acoso y violencia escolar contra los niños*. Barcelona: CEAC.
- Piñuel, I. (2006). *Informes Cisneros VIII y IX. Riesgos psicosociales y violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ratzinger, J. (1987). *Iglesia, ecumenismo y política*. Madrid: BAC.
- Rawls, J. (1997). «The Idea of Public Reason Revisited», *The University of Chicago Law Review*, vol. 64, n.º 3.
- Reyero, D. (2001). «El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo», *Revista española de pedagogía*, año LIX, n.º 218, pp. 105-120.

- Reyero, D. (2021). «¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada?», *Revista española de pedagogía*, año 79, n.º 278, pp. 115-129.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). «La educación que limita es la que libera», *Revista española de pedagogía*, año 77, n.º 273, pp. 213-228.
- Ricoeur, P. (1995). «Le pardon peut-il-guérir?», *Revue Esprit*, n.º 210.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, E. (1994). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosales Meana, D. I. (2017). «Metafísica de la violencia y de la paz. Análisis agustiniano de una definición de Paul Gilbert», *Tópicos: Revista de filosofía*, n.º 53, pp. 273-301.
- Rousseau, J.-J. (1996). *Contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Mauro Armiño, trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- San Ireneo de Lyon, *Adversus Hoereses. Exposición y refutación de la falsa gnosis*, citado por Rosales Meana, D. I. (2017). «Metafísica de la violencia y de la paz. Análisis agustiniano de una definición de Paul Gilbert», *Tópicos: Revista de filosofía*, n.º 53, pp. 273-301.
- Sánchez-Villalón, I. (2019). «Etiología y naturaleza de los trastornos alimentarios desde la teoría mimética de René Girard», *XG. Revista Interdisciplinaria de Teoría Mimética*, 2019, n.º 2, pp. 65-81.
- Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. París: Les Éditions ouvrières.
- Sempere, A. V. (2021). «Restrictivo concepto de “acoso laboral” a efectos penales», *Revista de Jurisprudencia laboral*, n.º 2.
- Spaemann, R. (2004). *Ensayos filosóficos*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Tarde, G. (1983). *Estudios sociológicos. Las leyes sociales. La sociología*. Córdoba: Assandri.
- Taylor, Ch. (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Thurstone, LI. (1928). «Las actitudes se pueden medir», *American Journal of Sociology*, n.º 33, pp. 529-554.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien, Thailandia.
- UNESCO (1992). *Pensar la violencia*, n.º 132, París.
- UNESCO (2000). «Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia», *Encuentros Multidisciplinares*, n.º 2, mayo-agosto, 1999.
- UNESCO (2000). *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas*.
- UNESCO (2000). *Marco Acción Dakar 2000*.
- UNESCO (2018). *El Factor de la Calidad: Fortaleciendo las estadísticas nacionales para monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

NOTAS

[1] Introducida en el siglo I a. C., en cuanto vicio del consentimiento por el que los negocios jurídicos pueden ser invalidados.

[2] *Resolución WHA49.25. Prevención de la violencia: una prioridad de salud pública*, 49ª Asamblea Mundial de la Salud. Sexta sesión plenaria, Ginebra, 25 de mayo de 1996. https://www.who.int/violence_injury_prevention/resources/publications/en/WHA4925_spa.pdf.





[3] SAP de Pontevedra de 22 de noviembre de 2017 en la que se condena a la madre de un alumno de Infantil 5 años por los hechos cometidos en la red social WhatsApp a siete meses de multa e indemnización por daño moral a la profesora; sentencia del Juzgado de lo Penal número 2 de Castellón que condena a unos padres del colegio Castalia de Castellón a indemnizar a un profesor, con la especialidad de pedagogía terapéutica, por los daños morales sufridos por este debido a las calumnias vertidas en Facebook.

[4] A/CONF. 189/12 Declaración y Programa de Durban de 2001 «95. Reconocemos que la educación a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades. Afirmamos además que una educación de este tipo es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, que son fundamentales para prevenir y combatir el avance del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia».

[5] *Diario Oficial de la Unión Europea*, conclusiones del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre la prevención de la radicalización que conduce al extremismo violento, 15 de diciembre de 2016. C 467/4. <https://bit.ly/2JT67Gf>.

[6] Informe de la Relatora Especial sobre la libertad de religión o de creencias presentado en la Asamblea General de Naciones Unidas, 20 de agosto de 2007. A/62/280. <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=473182bc2>.

[7] Artículo 2 del Protocolo número 1 del Convenio; STEDH asunto *Perovy c. Rusia*, de 20 de noviembre de 2020, n. 59, que remite a la STEDH *Lautsi y otros*, § 64.

[8] STEDH asunto *Perovy c. Rusia*, de 20 de noviembre de 2020, n. 54 y n. 70, Sumario de Jurisprudencia, *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, número 54, octubre, 2020; STEDH, asunto *Papageorgiou y otros c. Grecia*, de 31 de octubre de 2019, § 87; STEDH de 15 de junio de 2010, asunto *Grzelak v. Polonia*, números 95 y 97; STEDH de 16 de marzo de 2010, asunto *Orsus y otros v. Croacia*. STEDH de 29 de junio de 2007, asunto *Folgero y otros c. Noruega* (GS) §§ 54 y 84; STEDH de 23 de julio de 1968 sobre el asunto lingüístico belga.

[9] Organización Mundial de la Salud, *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Regional Office for Europe Publications. Dinamarca, 2004.

[10] Defensor del Pueblo. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Informes, estudios y documentos, Madrid, 2007. <http://www.defensordelpueblo.es>.

[11] OECE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, París. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.

[12] Memoria de la Fiscalía General del Estado 2018, p. 556.

[13] II Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos.

[14] *Conditio sine qua non* para la intervención del sistema de justicia juvenil.

[15] Artículo 173 CP; STS 819/2002, de 8 de mayo de 2002; STC 120/1990, de 27 de junio de 1990; SAP de Álava 53/2008, de 12 de febrero de 2008 (Sección 2.ª); SAP de Barcelona, sentencia de 25 de octubre de 2010, (Sección 3.ª), rec. 203/2009. Trato degradante por acoso escolar. Sometimiento a una situación de constante escarnio y vejaciones a la víctima por parte de varios compañeros de instituto, zancadilleándole y dirigiéndole insultos con ánimo de menoscabar su integridad física y

moral. Falta de lesiones, propinación de empujones y un puñetazo en el vestuario masculino del centro, grabando los hechos con su teléfono móvil uno de los agresores. Persistencia de la conducta que desembocó en el abandono por el menor del IES en el que cursaba estudios.

[16] Artículo 172 CP.

[17] SAP de Ávila 146/2008, de 20 de octubre de 2008 (Sección 1.ª).

[18] España encabeza el *ranking* de *ciberbullying* a menores de 13 años, según el estudio de la OMS en 42 países de Europa y América del Norte, 15 de marzo de 2016.

[19] STS 324/2017. Delito de hostigamiento, acecho o acoso «la conducta para ser típica ha de albergar vocación de prolongarse el tiempo suficiente para provocar la alteración de la vida cotidiana del sujeto pasivo. No bastan unos episodios, más o menos intensos o más o menos numerosos pero concentrados en pocos días y sin nítidos visos de continuidad, que además no han comportado repercusiones en los hábitos de la víctima».

[20] *Hidden in Plain Sight, a statistical analysis of violence against children*. https://www.unicef.org/publications/index_74865.html.

[21] Resolución del Parlamento Europeo de 21 de junio de 2007, sobre la delincuencia juvenil, el papel de las mujeres, la familia y la sociedad (2007/2011(INI)). <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0283+0+DOC+XML+V0//ES>.

[22] STEDH caso *Irlanda c. Reino Unido e Irlanda del Norte*, de 18 de enero de 1978; caso *Soering c. Reino Unido*, de 7 de julio de 1989; caso *Tomasi c. Francia*, de 27 de agosto de 1992; caso *Price c. Reino Unido e Irlanda del Norte*, de 10 de julio de 2001. SSTC 120/1990, de 27 de junio; 57/1994, de 28 de febrero; 196/2006, de 3 de julio; y 34/2008, de 25 de febrero. SSTC 137/1990, de 19 de julio; 215/1994, de 14 de julio; y 34/2008, de 25 de febrero. STEDH caso *Campbell y Cosans c. Reino Unido*, de 25 de febrero de 1982; y caso *Castello-Roberts c. Reino Unido*, de 25 de marzo de 1993. STC 181/2004, de 2 de noviembre.

[23] STS de 10 de marzo de 1997; STS de 20 de diciembre de 2004 (Sala 3.ª, Sección 6.ª); SAP de Álava de 27 de mayo de 2005 (Sección 1.ª); SAP de Guipúzcoa de 15 de julio de 2005 (Sección 1.ª); SAP de Valencia de 13 de octubre de 2006 (Sección 7.ª); SAP de Madrid de 18 de diciembre de 2008 (Sección 10.ª); SAP de Baleares de 8 de junio de 2011 (Sección 4.ª); SAP de Jaén de 30 de junio de 2010; SAP de Madrid de 11 de mayo de 2012 (Sección número 25); SAP de Barcelona de 27 de enero de 2010; SAP de Madrid de 15 de noviembre de 2010; STSJ de Madrid, Sala de lo Contencioso-Administrativo, de 24 de febrero de 2016 (Sección 10.ª); sentencia número 257/2019, de 21 de octubre de 2019, del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo número 34 de Madrid, entre otras.

[24] SAP de Madrid de 11 de mayo de 2012 (Sección número 25).

[25] Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959, adoptada de manera unánime por los 78 Estados miembros de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.

[26] París, 14 de diciembre de 1960. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

[27] Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 1990.

[28] UNESCO, Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, 1996.

[29] Instrumento de ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>.



[30] Constitución de la Organización Mundial de la Salud, firmada en Nueva York el 22 de julio de 1946, BOE número 116, de 15 de mayo de 1973. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1973-682>.

[31] Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, publicada en el BOE número 152, de 23 de junio de 2010.

[32] Paradojas de Aquiles y la tortuga, de la dicotomía y de la flecha en vuelo.

[33] ONU: Comité de los Derechos del Niño (CRC), observación general número 14 (2013): sobre el derecho del niño a que su interés sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1), 29 de mayo de 2013.

[34] ONU: Comité de los Derechos del Niño (CRC), observación general número 13 (2011): derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, 18 de abril de 2011.

[35] I Informe en España «Hacer la vista... gorda», Amnistía Internacional, junio de 2019. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/espana-acoso-escolar-un-problema-invisible-que-precisa-un-sistema-de-denuncias-util-de-verdad/>.

